

# FORMAÇÃO DE JOVENS NA ESCOLA 25 DE MAIO – ENTRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA

Matheus Fernando Mohr<sup>1</sup> – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

matheusmohr@yahoo.com.br

Clarilton E. D. Cardoso Ribas<sup>2</sup> – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

ccribas17@hotmail.com

Eixo 3. Soberania alimentar, agroecologia e educação ambiental (debate teórico, experiências práticas)

**Resumo:** Este trabalho busca refletir sobre o processo de constituição de um Curso Técnico em Agroecologia com jovens ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, no município de Fraiburgo de Santa Catarina. Pretende problematizar a contraditória formação de técnicos em agroecologia para atuarem no interior dos assentamentos, onde predominam relações produtivas das mais diversas. Por fim, embora com reconhecidas dificuldades em atender os objetivos iniciais do curso na sua plenitude, são apresentados possíveis sinais que identificam esta experiência como processo de luta, resistência e experimentação do novo.

**Palavras-chave:** MST, Educação do Campo, Formação de Jovens, Agroecologia.

## O caminho de criação do curso

O Curso Técnico em Agropecuária Agroecológica da Escola 25 de Maio é resultado de um conjunto de fatos e ações empreendidos durante mais de duas décadas por sujeitos que integram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A criação da escola é fruto da mobilização das famílias assentadas em 1986 no município de Fraiburgo, Estado de Santa Catarina. Estas famílias são oriundas de uma expressiva ocupação de terras ocorrida em Abelardo Luz em 25 de maio de 1985. No ano de 1987 foram criadas duas escolas de séries iniciais e em 1988 instalado, entre os dois assentamentos existentes na época<sup>3</sup>, o “Centro de Apoio e Desenvolvimento Comunitário Rural”. Este Centro visava, primordialmente, o desenvolvimento “de ações de escolaridade, profissionalização, esporte, cultura, recreação e apoio à família e à comunidade rural”<sup>4</sup>.

Este projeto deu origem à Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio, com a oferta de escolarização das crianças e jovens de 5ª a 8ª séries pela rede estadual de ensino. Organizada

---

<sup>1</sup> Mestrando em Agroecossistemas – UFSC.

<sup>2</sup> Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas UFSC.

<sup>3</sup> Assentamento União da Vitória e Assentamento Vitória da Conquista.

<sup>4</sup> Projeto de ampliação do espaço físico do projeto rural de Fraiburgo.

para funcionar em período integral, trazia em seu currículo, além das disciplinas do núcleo comum, conteúdos e conhecimentos voltados à agricultura, tais como: Agricultura Geral, Zootecnia Geral, Fruticultura, Associativismo e Sociologia Rural.

Desde sua criação a escola contou com a presença efetiva de membros da comunidade, por meio da estruturação do Conselho Escolar. Esta característica de participação em processos coletivos de decisão pode ser compreendida pela condição em que as famílias se encontravam neste período, ou seja, provenientes da vivência nos acampamentos, em que a organização e desenvolvimento das atividades cotidianas eram amplamente discutidas e distribuídas entre todos. Assim, ao olharmos para os registros e depoimentos acerca da escola, percebemos que o conselho teve lugar de destaque na vida escolar, desempenhando um papel fundamental de articulação entre a escola e os núcleos de base<sup>5</sup> dos assentamentos, responsável pelo planejamento e execução das ações realizadas na escola, bem como pelo engajamento de educadores com o projeto da escola.

Desde o princípio, de modo geral, os educadores estiveram envolvidos com o estudo e experimentação da proposta pedagógica do MST. É a partir destas orientações que em 1998 foi criada a Cooperativa dos Estudantes pela Reforma Agrária - CEPRA visando qualificar e fortalecer as ideias de cooperação e auto-organização dos educandos, consideradas matrizes pedagógicas básicas para a formação dos sujeitos do MST.

Fundamentados em autores da corrente pedagógica socialista como Makarenko e Pistrak o projeto da escola buscou ao longo do tempo desenvolver conteúdos formativos voltados à educação dos trabalhadores por meio de uma estrutura organizacional participativa. A força nos coletivos, a auto-organização dos estudantes e o trabalho como princípio educativo, para além de estratégias metodológicas, se colocavam como conteúdos centrais na formação. Princípios da Educação Popular, sobretudo na perspectiva de Paulo Freire também têm sido estudados e experimentados no cotidiano escolar.

Sua forma organizativa, contemplando tempos periódicos de discussão e avaliação, permitiu uma autonomia relativa perante os órgãos oficiais, que em alguns momentos tentaram “adaptar” a escola aos demais modelos escolares. Estas características diferenciadas colocaram a escola num patamar de visibilidade, conseguindo aglutinar muitas pessoas, tanto

---

5 Núcleos de Base refere-se a uma esfera de organização do MST, composto por um grupo de famílias assentadas ou acampadas que residem próximas umas das outras, que discutem aspectos políticos, organizativos e sociais relativos à vida dos assentamentos e acampamentos.

na comunidade local como fora dela. Desde sua criação, observa-se um significativo número de estudos e pesquisas sobre seu projeto<sup>6</sup>.

No ano de 1998 a realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia - GO assinala o surgimento de um movimento nacional de articulação e reivindicação de políticas públicas para os povos do campo. Nos anos seguintes percebe-se a intensificação das lutas por escolas e um conjunto de iniciativas que evidenciam o reconhecimento da Educação do Campo, tanto na esfera conceitual como pela evidência de ações efetivas.

Mas apesar destas forças contra-hegemônicas, sabe-se que se intensificam os movimentos migratórios campo-cidade e o deslocamento contínuo de estudantes para os centros urbanos em busca de oportunidades educacionais. Como fato constante na história do país, a oferta de escolas no campo é escassa e precária. Em Santa Catarina, no ano de 2004, havia apenas seis escolas com o ensino fundamental completo e uma escola de ensino médio em área de assentamentos, no caso a Escola 25 de Maio<sup>7</sup>. Em muitos locais, as crianças e jovens tinham que se deslocar para centros urbanos desde as séries iniciais. Assim, a ampliação dos níveis de ensino começou a fazer parte da pauta de reivindicações nas principais jornadas de luta do MST<sup>8</sup>. Neste cenário, além da pressão junto à Secretaria Estadual de Educação, buscou-se apoio junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA que também atua na implementação das políticas públicas nos assentamentos. Como alternativa foi proposto um curso técnico através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Assim, optou-se pela elaboração deste projeto, onde foram envolvidos o Coletivo de educadores da escola 25 de Maio, INCRA e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC<sup>9</sup>.

Do dia 01 ao dia 13 de março de 2004 realizou-se uma etapa preparatória com os estudantes matriculados, tendo como principal objetivo discutir o processo que se iniciava.

---

<sup>6</sup> No banco de dados da escola em 2010 havia registro de três Teses de Doutorado, cinco Dissertações de Mestrado e nove monografias. Estamos fazendo referências somente às pesquisas cujos relatórios foram encontrados nos registros da escola. Segundo informação da direção da escola, várias pesquisas realizadas não foram devolvidas para registro na escola.

<sup>7</sup> Dados do Setor Estadual de Educação do MST.

<sup>8</sup> O longo e complexo processo de criação deste curso é relatado em MOHR, Naira Estela Roesler, MOHR; Matheus Fernando. *Criação do curso técnico em agroecologia na escola “25 de Maio”: uma história coletiva de subversão à ordem*.

<sup>9</sup> Comissão já existente na universidade, que mantinha o projeto de alfabetização escolarização de Jovens e Adultos (EJA) nos assentamentos e acampamentos vinculados ao Movimento Sem Terra.

Esta turma era composta por vinte educandos, quinze dos assentamentos locais e cinco de outras regiões.

Ressalta-se que na época havia diversos estudantes interessados, porém, a escola não possuía estrutura adequada para recebê-los. Não havia alojamento, refeitório amplo e nem recursos financeiros para a alimentação.

A etapa preparatória foi um momento importante para pontuar a decisão de que, embora sem a oficialização por parte dos órgãos públicos, o curso seria realizado. O MST e a comunidade local assumiram a coordenação da turma desenvolvendo diversas estratégias para a sua manutenção. Cinco famílias receberam os educandos de fora do município, a alimentação foi angariada no próprio assentamento e a Coopercontestado – Cooperativa de Produção da Região do Contestado, efetuou um empréstimo para as demais despesas, além de ceder o espaço de uma agroindústria, que está localizada na área da escola, para as aulas.

Isto implicou no reconhecimento da alternância<sup>10</sup> pela própria Secretaria de Estado, uma vez que na proposta do curso a escola estaria desenvolvendo seus conteúdos durante o tempo escola e o tempo comunidade.

Para o ensino profissionalizante existiam diversas propostas curriculares. A primeira, semelhante aos dos cursos técnicos em agropecuária existentes na rede estadual. Outra, adaptada de um curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, estava sendo experimentada em outros estados, através dos projetos do PRONERA.<sup>11</sup> Havia ainda uma terceira possibilidade, a de elaboração de um currículo específico e único para o curso pretendido.

O coletivo escolar decidiu pela construção de uma proposta específica para o curso condizente com a necessidade real, considerando que o coletivo escolar argumentava possuir uma experiência acumulada sobre a educação do campo e a agroecologia, tendo em vista que muitos dos fundamentos e princípios já eram desenvolvidos na escola no ensino fundamental.

---

<sup>10</sup> Dá-se a denominação alternância para as experiências que consideram dois momentos educativos: o Tempo Escola (TE) realizado presencialmente na escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam, avaliam e planejam as atividades. O Tempo Comunidade (TC) que é onde os educandos realizam atividades de pesquisa de sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimentos, acompanhados por pessoas de sua localidade (acampamento, assentamento ou comunidade). (CALDART, 2001, p. 60)

<sup>11</sup> Em 2003 e 2004 são iniciados em outros estados do Brasil, alguns cursos de nível técnico através do PRONERA que, anteriormente, atingia somente a esfera da alfabetização e escolarização fundamental.

Além disso, a inserção da Universidade Federal de Santa Catarina possibilitou ampliar este debate através da contribuição de um grupo de agroecologia que já atuava em outros projetos do PRONERA no País.

Desta forma, elaborou-se o currículo que seria desenvolvido em seis etapas, divididos em três anos, sendo encaminhado o Projeto para o INCRA, o qual foi aprovado em agosto de 2004. No entanto, os recursos financeiros só foram liberados em janeiro de 2005.

Uma das ressalvas para aprovação foi de que a turma deveria ser formada no mínimo por cinquenta educandos. Assim, a escola teve que remanejar sua ação, buscando a matrícula de mais um grupo de alunos para complementar esta meta, recebendo em março de 2005, mais 35 educandos provenientes de diversas regiões do Estado.

O ensino médio ficou subordinado ao sistema estadual de educação com educadores que já atuavam na escola e outros que completariam as vagas. O profissionalizante, vinculado ao PRONERA, possibilitou a contratação de dois professores das Ciências Agrárias e contava com a participação de profissionais da equipe técnica do Setor de Produção do MST e professores convidados da UFSC.

Como a estratégia utilizada para mobilizar a comunidade e os órgãos públicos foi a de trazer os alunos para a escola, demonstrando a real necessidade de criação do curso, nem sempre foi possível seguir a ordem costumeira dos projetos educacionais, ou seja, aquela que prevê primeiro o planejamento e depois a execução. Assim muitas das ações foram sendo discutidas e executadas quase que ao mesmo tempo, apresentando uma série de limites e contradições.

Muitos foram os conflitos que se estabeleceram diante das expectativas e diferenças dos grupos colocados: dos jovens e de seus pais, dos educadores, da comunidade local, regional e estadual, bem como pela intervenção de outros parceiros como o INCRA, UFSC, PRONERA e a Secretaria de Estado da Educação.<sup>12</sup>

Estas preocupações se intensificam ainda mais quando se constata um grande número de jovens que abandonam os assentamentos para continuarem os estudos em busca de alternativas de emprego na cidade.

---

12 Sobre estes conflitos e diferenças ver FREITAS, Helana Célia de Abreu. *O curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio: conflitos em torno da construção da proposta agroecológica.*

Na construção da proposta do curso de agroecologia muitas eram as dúvidas, mas uma certeza estava posta: que o curso deveria promover formação profissional para que os educandos pudessem atuar nos assentamentos e acampamentos, contribuindo com as linhas políticas do MST.

Como deveria ser esta atuação? Quais as referências que os sujeitos envolvidos na formulação da proposta tinham acerca do perfil profissional destes técnicos? Que elementos deveriam constar no projeto do curso que respondesse às demandas colocadas pelo MST e pelos assentamentos?

### **A matriz agroecológica**

Um dos princípios constantes no Projeto Político Pedagógico da Escola Agrícola 25 de Maio, Item 3.2.13, p.8, traz: “Estando a escola inserida no campo e propondo um novo modelo de desenvolvimento agrícola, torna-se fundamental a defesa da proposta agroecológica. Entendendo agroecologia não apenas como um método de produção, mas como uma forma de “vida” e manutenção da terra conquistada, tendo sempre como princípio a defesa da natureza e o respeito ao ser humano”.

Quando compreendemos ser esta uma escola do campo, com capacidade de usar o seu espaço territorial na tentativa de *explicar e não somente entender*<sup>13</sup> a lógica capitalista para a agricultura e para a vida, pode-se experimentar a junção da teoria e prática avaliando os processos acontecidos, tornando-se espaço irradiador de conhecimentos socialmente úteis, ambientalmente sustentáveis, apresentando alternativas para a vida no campo.

Cabe dizer que este entendimento não se deu de forma isolada, a discussão deste tema foi reforçada pela elaboração em nível nacional, estadual e regional, pelo próprio MST, de cadernos, resoluções e diversos outros materiais que procuravam orientar a produção, visando a manutenção da fertilidade da terra e a manutenção das famílias assentadas. Estes documentos contribuíram muito neste processo.

A discussão sobre o que significa agroecologia para o caso da Escola 25 de Maio se desdobrou em muitas outras, como modelo de produção, práticas de cooperação e trabalho

---

<sup>13</sup> Explicar é reproduzir o discurso... Entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital.(SADER in MÉSZÁROS, 2005)

coletivo, principalmente após a criação do curso profissionalizante. Havia dentre os sujeitos da comunidade em geral diversos entendimentos do que significa a agroecologia.

Podemos identificar um primeiro grupo que entendia a agroecologia como uma alternativa futura, que deveria ser implantada em etapas, gradativamente, defendendo a ideia de que a mudança no modo de produção dos assentamentos devesse passar por algumas etapas, por um processo de transição, saindo da agricultura convencional para o cultivo agroecológico. Defendiam que este posicionamento deveria ser transposto para a forma de produção desenvolvida na escola, ou seja, um pouco de cada manejo, ora alguns avanços, permeados por retrocessos, sob o ponto de vista da construção do pensamento agroecológico.

Um segundo grupo, pensava que por ser a escola um território onde acontece um projeto pedagógico, não poderia haver concessões, pois toda ação é um exercício educativo. Argumentavam que se o princípio geral da agroecologia era a defesa da terra e da vida e a condenação das práticas de destruição do ambiente, seria preciso adotar uma postura coerente, imediata e permanente, pelo menos na escola. Tornava-se indispensável fazer agroecologia já, não desvinculada de nenhuma das ações propostas que visam a construção do conhecimento na escola. Esta posição do segundo grupo apontava ainda que, mesmo que em muitos lotes não se pratique a agroecologia, para o caso da escola o processo é imediato. Temos que praticar a pedagogia do exemplo: ou é, ou não é agroecológico, diziam.

Havia ainda um terceiro grupo, daqueles que oscilavam entre estas posições assumindo ora o discurso da defesa da agroecologia, ora priorizando objetivos mais imediatos, como por exemplo, a produção de milho a partir da compra de sementes, junto à utilização de adubos químicos, ou ainda, fortalecendo posições como, de vez em quando, ser possível arar o solo, ou mesmo, utilizar agrotóxicos.

Este debate não é recente. Quando a escola foi criada, embora atendesse crianças e adolescentes de 5ª à 8ª séries, tinha a intenção de formar agricultores profissionais<sup>14</sup>. A finalidade prevista pelo projeto inicial era de que sua área territorial que corresponde a dois lotes dos assentamentos da região fosse um “modelo de propriedade”. Deveria produzir para a sustentabilidade, além de excedentes que pudessem ser comercializados. A escola e a produção estavam intimamente ligadas nos debates do Conselho Escolar, inclusive apontando para que a escola não se desvinculasse da produção, mas que antes de tudo é escola, e não modelo de propriedade.

---

<sup>14</sup> Projeto de criação da Escola Agrícola 25 de Maio (1989).

No calor deste debate foi se constituindo o curso técnico em agroecologia, que acima de tudo era uma demanda significativa nos territórios em que aconteceu a Reforma Agrária, uma necessidade urgente de atender o anseio dos jovens e conciliar expectativas da produção agrícola dos assentamentos.

O grupo que discutia estas propostas estava inserido organicamente nas discussões políticas que o MST empreendia regularmente. Desta forma, tinham uma determinada concepção acerca da conjuntura agrícola brasileira. Compreendiam que o modelo de modernização da agricultura implantado nas últimas décadas havia contribuído em grande parte para o empobrecimento dos pequenos agricultores e com o processo migratório para as cidades.

Mas, o que foi determinante para uma nova postura em relação à questão produtiva da escola foi o amadurecimento do coletivo de educadores na elaboração e prática cotidiana de um projeto político pedagógico real.

Gradativamente foi se desenvolvendo a ideia de que se a escola, por ser do campo, poderia ter componentes curriculares diferenciados, porém, que estes fossem dedicados às atividades de cunho educativo em detrimento daqueles de uma visão produtivista, exclusivamente.<sup>15</sup> Assim, nos espaços que antes eram consagrados à simples execução de tarefas, como por exemplo, o plantio de dois hectares de feijão, agora era desenvolvido conceitos e práticas de agroecologia, além da experimentação cada vez mais elaborada dos princípios da auto-organização escolar. Os espaços dedicados aos encontros das brigadas<sup>16</sup>, além do planejamento de setores da escola refletem novas discussões, tais como: organização de atividades culturais e de lazer, construção de místicas, discussão de normas de convivência nos espaços educativos, conselho de classe, planejamento agrícola.

Além disso, um dos papéis da cooperativa dos estudantes passou a ser o de articulador da comunidade, visando a execução das tarefas necessárias à escola, como roçadas, mutirões de plantio, colheita e outras atividades que são feitas com os pais.

Pode-se dizer que, em relação aos diferentes níveis de ensino da escola agrícola, obtiveram-se avanços na compreensão do papel dos espaços educativos na formação das crianças e jovens, qualificando as atividades antes relativas apenas à execução de tarefas

---

<sup>15</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola 25 de Maio, 1999.

<sup>16</sup> Brigadas se referem aos grupos de educandos que compõem parte da estrutura da Cooperativa dos Estudantes Pela Reforma Agrária (CEPRA).



necessárias ao funcionamento da escola. O trabalho mecânico, repetitivo e isento de significado para quem o executa, teve diminuição significativa, pelo menos durante as aulas e nos espaços produtivos.

Com a criação do curso técnico a cada etapa intensificava-se a preocupação dos estudantes em relação a concepção de produção agrícola almejada no curso e àquelas que predominavam em suas casas e de modo geral nos assentamentos. Após cada tempo comunidade os jovens relatavam na escola os debates, avanços e muitos conflitos vivenciados ao procurarem desenvolver ações e atividades.

Havia uma intencionalidade muito clara por parte do MST em relação aos educandos. Que pudessem constituir-se como agentes ativos das mudanças que se quer nos assentamentos.

Esta importância pode ser constatada pela própria inserção do Setor de Produção na escola. Se até então, o coletivo escolar tinha, em sintonia com o Setor de Educação, a responsabilidade absoluta sobre o projeto da escola, com o novo curso outros diálogos foram estabelecidos, criando um maior tensionamento no debate entre os objetivos da escola<sup>17</sup>.

Além disso, é preciso considerar que as próprias linhas políticas do MST estão em constante movimento e muitas vezes, as ações não conseguem acompanhar os discursos e metas. Vale citar, como exemplo, as modificações ocorridas no setor de produção nos últimos anos. Até 2002, este era denominado de SCA - Sistema Cooperativista dos Assentados, e passa então a se chamar Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, delineando novas linhas estratégicas. Estas linhas apontam para um projeto de desenvolvimento sustentável dos assentamentos e vêm sendo insistentemente discutidas nas diversas instâncias do Movimento<sup>18</sup>.

Entretanto, por mais que seja aceita a ideia de que o modelo convencional de agricultura só tem trazido problemas para os assentamentos, existem sérias resistências ao abandono destas práticas. É comum vermos assentados em regime de integração com empresas, como é o caso da produção de fumo. Observam-se ainda lotes com monocultivos,

---

<sup>17</sup> Com a criação do curso houve a necessidade de ampliar o grupo que discute o planejamento escolar. Além do coletivo de educadores da escola participam destes momentos a equipe de acompanhamento do PRONERA, INCRA, UFSC, representantes do setor estadual de educação e representantes do Setor de produção, cooperação e meio ambiente do MST.

<sup>18</sup> Síntese do Seminário de Planejamento do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente/SC, Chapecó 2004.

com dependência exagerada de insumos químicos e utilização de técnicas que contribuem com a degradação do solo e o seu consequente esgotamento.

Assim, embora sabendo que foram estas práticas e manejos que tanto contribuíram com a condição de muitas famílias em tornarem-se sem terra, acabam sendo as mesmas utilizadas por muitas famílias quando conquistam a terra e passam a produzir/reproduzir sua existência.

As contradições também são encontradas em locais cujas relações produtivas são coletivas. Diversos estudos em assentamentos<sup>19</sup> apontam para as dificuldades em romper com as relações de exploração tipicamente capitalistas, mesmo quando se trata de experiências de cooperação.

Estas preocupações têm feito parte dos estudos desenvolvidos nos assentamentos e também na discussão interna dos/entre setores do MST, principalmente, como citado anteriormente, no setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente e no setor de Educação.

Quando dispõe sobre o desenvolvimento sustentável nos assentamentos, o setor de produção visa propor alternativas viáveis de redução da dependência ao mercado, praticando uma agricultura ecológica e de subsistência. Para isto, estabelece algumas estratégias: 1- mudança do modelo tecnológico e produtivo; 2- construção de novas formas de assentamento rural; a elevação do nível político e cultural dos assentados; 3- qualificação do trabalho de apoio técnico aos assentamentos; 4- desenvolvimento da cooperação agrícola em novos patamares e novos formatos; 5- organicidade do setor de produção e do conjunto do MST nos assentamentos<sup>20</sup>.

Especificamente, sobre a mudança do modelo tecnológico e produtivo, as orientações são bem definidas: implantação de sistemas agroecológicos, promoção da agrobiodiversidade, internalização da pesquisa e qualificação técnica em agroecologia. No entanto, este setor demonstra clareza que, isoladamente, estas ações são insuficientes para a mudança do modelo geral da agricultura, ao afirmar: “A mudança do modelo agrícola pressupõe mudanças amplas na política econômica e social para todo país, e não apenas uma mudança localizada na agricultura. Portanto, não deve ser vista apenas como fruto de uma ação concreta do MST

---

<sup>19</sup>Estudos realizados por DALMAGRO, RIBEIRO E RUSCHEL que compõe obra organizada por VENDRAMINI: Educação em movimento na luta pela terra (2002) que trata sobre esta temática.

<sup>20</sup>Síntese do seminário de planejamento do setor em Santa Catarina, 2004.

junto aos assentamentos, mas com certeza tem muito a ver com a nossa prática do dia a dia. Para o novo modelo ser construído, é essencial que sejam mudadas as políticas públicas para a agricultura. E para alcançar essas mudanças somente com alteração na correlação de forças das classes sociais no campo em particular, e na sociedade como um todo. Como este cenário não está claro no horizonte, seguimos pressionados por duas necessidades básicas: de um lado a busca para sobreviver à ofensiva do capitalismo em sua forma mais avançada no campo, representado pelo agronegócio, e de outro a necessidade de criar ensaios sobre como poderia ser o novo modelo para a agricultura em seus diversos componentes tecnológicos, organizativos, jurídicos, econômicos (2004, p.6).

O setor de educação também aponta para a experimentação de pedagogias que busquem diferentes formas de relações, mas compreendendo que, por si só, a escola não tem possibilidade de transformação da sociedade. Ao falar sobre o lugar da escola nos processos de transformação social, Caldart assinala:

Se materializarmos estes processos em uma questão bem específica como a da Reforma (ou revolução) Agrária, fica fácil perceber como seria ingênuo acreditar na escola como sendo o lugar da libertação dos sem-terra da exploração do latifúndio, ou mesmo da solução dos problemas da agricultura brasileira que impedem a viabilização econômica dos assentamentos. Ao mesmo tempo, em que seria pouco realista considerar que a escola simplesmente não tem nada a ver com isto, ou então que somente pode trabalhar contra esta luta, dados os seus vínculos institucionais com a ordem social que é contrária à realização da Reforma Agrária no Brasil. (2000, p.240).

Entendemos que nessa perspectiva fica claro o que afirma Mészáros “a educação formal não é força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (2005).

E assim, no conjunto destas contradições e na complexidade em que se encontra o campo brasileiro, o curso técnico foi se constituindo, procurando ser propulsor de mudanças, tendo a formação agroecológica como diferencial. Diante disto a principal questão colocada é verificar em que medida estes novos técnicos em agroecologia correspondem às expectativas colocadas.

Sabe-se que em 2007 esta primeira turma teve sua formatura, sendo que dos 50 educandos/as que ingressaram 32 concluíram. Em levantamento realizado no final de 2011 observamos que pelo menos 18 estudantes estavam atuando em atividades ligadas à produção agrícola nos assentamentos.

É pretensão de estudos futuros analisar a trajetória destes egressos, buscando observar e discutir a dimensão e a relevância da formação desenvolvida durante o curso na vida profissional destes jovens. Elementos estes que não dispomos neste momento.

### **Considerações Finais**

Diante do relato acima feito, podemos afirmar que a investida feroz do capital no território dos assentamentos e também na escola indica a necessidade em estimularmos e desenvolvermos práticas que promovam a denúncia e a anunciação do novo. As práticas gestadas, experimentadas e sistematizadas coletivamente ao longo dos processos de luta e resistência, são um caminho.

Dentre vários processos ocorridos durante as práticas pedagógicas realizadas pela escola agrícola, podemos situar aquelas que, em grande medida, têm constituído um diferencial, potencializador de novas relações humanas e produtivas:

A própria configuração do curso técnico em agroecologia implantado dentro do assentamento constitui-se um diferencial. Grande parte dos cursos profissionalizantes mantidos pelo PRONERA acontece nas escolas agrotécnicas conveniadas às universidades. Logo, existe a necessidade de deslocamento dos educandos até estes locais, distanciando-se da realidade em que vivem a maioria dos jovens. Neste contexto, podemos afirmar que as situações problemas experimentadas na escola com seus limites estruturais aproximam-se da maioria das dificuldades enfrentadas no cotidiano dos assentamentos, podendo ao serem amplamente problematizadas se constituem em elementos educativos fundamentais.

Acrescentamos ainda a importância do método da alternância que possibilita um reconhecimento da realidade das famílias, das potencialidades produtivas de cada lote, além de criar relações mútuas de coletividade e organicidade.

Os componentes educativos realizados durante o tempo comunidade têm sido organizados de forma a que os educandos exercitem/experimentem intervenções no local de origem, sendo que podem ser destacadas algumas atividades desenvolvidas. A primeira delas trata do resgate, troca, produção e distribuição de sementes crioulas, com manutenção de banco de sementes na escola e disseminação para as famílias. Outro exemplo significativo é a realização de um projeto para cada propriedade, resignificando-o em cada tempo escola, onde se discute a sustentabilidade, autonomia e resolução dos problemas cotidianos, relacionados

às localidades de origem de cada educando. Também como tarefa os educandos realizam acompanhamento das respectivas equipes técnicas de cada região de origem possibilitando a experimentação de práticas agropecuárias no cotidiano, além de construir espírito crítico, relacionamento com a comunidade, difusão dos conhecimentos e técnicas apreendidas na escola.

A vivência no curso também tem provocado a manutenção do caráter de luta e resistência, princípios fundamentais do MST, promovendo a participação em mobilizações, congressos de agroecologia, seminários regionais e locais, acampamentos, aulas nos assentamento, assumindo o compromisso coletivo em buscar informações que traduzam respostas, quantitativa e qualitativamente, na resolução dos problemas. Estes princípios também são visualizados em monumentos, mosaicos, pinturas, artes, lembrando a agroecologia: no espaço escolar, permitindo discussões sobre como constituir, manter e preservar a memória.

Na realidade do entorno da escola tem se observado um aumento da simpatia da comunidade em relação à agroecologia, sendo que, ao longo dos anos a escola aparece como referência na produção agrícola, em seu conjunto de técnicas e manejos. A escola recebe uma quantidade expressiva de visitas de estudantes, agricultores, pesquisadores, todos no intuito de conhecer a proposta desenvolvida na educação do campo.

Podemos afirmar que o território da escola tem se afirmado como espaço sustentável/ecológico. Por isso, a agroecologia assume um importante papel na construção de um projeto de desenvolvimento dos assentamentos, seja na discussão de uma reforma agrária transformadora ou de uma cooperação agrícola e comercial solidária da sua produção.

Embora seja possível constatar limites na compreensão e implementação do projeto pedagógico, principalmente nas questões que envolvem o currículo, a didática e as metodologias aplicadas, em grande medida é possível verificar que houve um crescimento/amadurecimento nos últimos anos, relacionado à compreensão de que o espaço escolar é local de experimentação e problematização por excelência, não podendo ser reduzido a um modelo de propriedade e/ou de práticas únicas.

Finalmente, temos encontrado diversos sinais de rompimento em relação à histórica cisão entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, propondo uma educação múltipla, que desmistifica o conhecimento, o trabalho e a cultura enquanto processos neutros e separados das relações sociais, constituindo assim um processo duradouro, permanente, na

construção de uma nova visão de mundo por meio da agroecologia, experimentada no curso técnico em alternância da Escola 25 de Maio.

## Referências

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Formação dos Sem-Terra: o Movimento Social como Princípio Educativo. In.: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio ( org. ). **A cidadania Negada, Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez: Clacso, 2001.

CENTRO de Apoio e Desenvolvimento Comunitário Rural de Fraiburgo. **Projeto de ampliação do espaço físico do projeto rural de Fraiburgo**, INCRA – Florianópolis - SC, 1989 (mimeo).

ESCOLA de Ensino Fundamental 25 de Maio. **Projeto de Implantação do Ensino Médio**. Fraiburgo - SC, 2003 (mimeo).

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **O curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio: conflitos em torno da construção da proposta agroecológica**. Rev. Bras. de Agroecologia., V.6,n.2,2011. <http://www.abo-agroecologia.org.br/ojs2/index.php/rbagroecologia/article/view/9901/pdf>. Acessado: 15/09/2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo. São Paulo, 2005.

MOHR, Matheus e QUADRADO, Vilmar. **A Agroecologia como Alternativa para a Educação do Campo e Desenvolvimento da Sociedade Camponesa**. Monografia. UNOESC, Chapecó – SC, 2001.

MOHR, Matheus. **Agroecologia e Territorialidade do MST: Espacialização da Luta Social e da Resistência no Território da Escola 25 de Maio**. Monografia de especialização em educação do campo e desenvolvimento. UnB – Brasília-DF, 2005.

MOHR, Naira Estela Roesler. **O Trabalho no contexto do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MOHR, Naira Estela Roesler, MOHR; Matheus Fernando. **Criação do curso técnico em agroecologia na escola “25 de Maio”: uma história coletiva de subversão à ordem**. In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD, Denise (Orgs.). Formação de educadores em EJA no campo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

MOHR, Naira Estela Roesler; VENDRAMINI, Célia Regina. **A Formação Técnico-Profissional no Contexto do MST**. Educação, UFSM -Santa Maria, V.33, n.1, 2008.

**MST. Síntese do seminário de Planejamento do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente:** Chapecó, 2004.

**PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo. Expressão Popular, 2000.

**SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Autorização para o funcionamento do ensino de primeiro grau.** Parecer nº 475/89. Florianópolis, 1989.

**VENDRAMINI, Célia Regina (org.). Educação em Movimento na Luta pela Terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.